۱۰۱ - ۱۱۸

اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پرخاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه*

شیرین فانی[۱] ◉ دکتر سید داود حسینی‌نسب[۲] ◉ دکتر امیر پناه‌علی[۳]

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پرخاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، انگیزش و فقدان کنترل پیامد) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بوده است. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۲۰۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. با پیش‌آزمون پرسشنامه پرخاشگری باس و پری(۱۹۹۲) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور(۱۹۹۹) و بر اساس آزمون غربالگری ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای بالاترین نمره پرخاشگری و عملکرد تحصیلی ضعیفی بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، سپس به روش تصادفی در دو گروه، یک گروه آزمایش (۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند و بسته آموزش تنظیم هیجان گراس فقط برای گروه آزمایش اجرا شد. سپس پس‌آزمون پرسشنامه پرخاشگری و عملکرد تحصیلی از هر دو گروه گرفته شد. داده‌ها به روش تحلیل کوواریانس یک راهه و کوواریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که مداخله آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان احتمالاً سبب کاهش میانگین پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایشی شد و در گروه آزمایش میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش) نیز افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد کاهش یافت. این تغییرات در سطح $p<۰/۰۰۱$ معنادار بودند. مطالعه حاضر در حالت کلی نشان داد که برنامه آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان بر بهبود هیجانات دانش‌آموزان از جمله پرخاشگری و نیز عملکرد تحصیلی آنها احتمالاً مؤثر است.

کلید واژگان: عملکرد تحصیلی، پرخاشگری، راهبردهای تنظیم هیجان

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۶/۹ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۲۷

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز. faani@shamsist.ac.ir

۲. **(نویسنده مسئول)** استاد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. d.hosseininasab@iaut.ac.ir

۳. استادیار روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. panahali@iaut.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

مقدمه

یادگیری و عملکرد تحصیلی فرد متأثر از عوامل چندبعدی موقعیت یادگیری و تواناییهای فردی است. در این زمینه بیگز[1](۲۰۱۱) الگوی 3P را برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی معرفی کرده که متشکل از پیش‌زمینه‌ها[2]، فرایندها[3] و پیامدها[4] است. پیش‌زمینه‌ها به تفاوتهای فردی دانش‌آموزان و بافت آموزشی اشاره دارند. فرایندها به کلیه فعالیتهای یادگیری و پیامدها نیز به بروندادههای آموزشی دلالت دارند که می‌توانند کمی یا کیفی تلقی شوند (بیگز و کالیز[5]، ۱۹۸۲). بر این اساس امروزه عملکرد تحصیلی به‌مثابه طیفی از متغیرهای شناختی، هیجانی و انگیزشی شناخته می‌شود، به‌طوری که در بررسی عملکرد تحصیلی به‌صورت چند بعدی مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور[6](۱۹۹۹) در بین محققان (به‌طور نمونه، چن، چاوز، اونگ و گوندرسون[7]،۲۰۱۷؛ راوله، شولتایس، اشتراسر و کوهر[8]، ۲۰۱۷؛ پورطاهری، زندوانیان نائینی و رحیمی، ۱۳۹۳) محبوبیت یافته است. فام و تیلور (۱۹۹۹) عملکرد تحصیلی را شامل خودکارآمدی: احساس اطمینان به تواناییهای خود؛ تأثیرات هیجانی: واکنش فرد در برابر هیجانات؛ برنامه‌ریزی: توانایی سازماندهی فعالیتهای درسی؛ فقدان کنترل پیامد: باور به عدم ارتباط میان فعالیتهای فردی و کسب نتیجه دلخواه و انگیزش: عامل نیرو بخش تحصیلی می‌دانند.

مروری بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) نشان می‌دهد که هیجانات بخش اعظمی از عملکرد تحصیلی را تشکیل می‌دهند، به‌طوری که مطالعات والینته، سوانسون و آیزنبرگ[9] (۲۰۱۲)، لین و چائو[10] (۲۰۱۸) و پانایوتو، هامفری و ویگلزورث[11] (۲۰۱۹) مستقیماً نقش هیجانات در عملکرد تحصیلی را تأیید می‌کنند و همچنین بروندادههای هیجانی را نیز از بروندادههای آموزشی تفکیک‌ناپذیر می‌دانند و پرایس[12] (۲۰۱۵) رشد هیجانات را از اهداف مدارس قلمداد می‌کند. با توجه به مباحث اخیر درحالت کلی عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان به دو بخش عوامل درونی و عوامل بیرونی تقسیم کرد. عواملی چون پایگاه اقتصادی و اجتماعی را (براومن و دستین[13]، ۲۰۱۶) به منزلهٔ عوامل بیرونی و محیطی و عوامل شخصیتی همچون مهارتهای فراشناختی، توانایی سازگاری، هویت و مهارتهای تنظیم هیجان (المليد، استیکلی، لیندبلاد، شواب استون، هنریش

1. Biggs
2. Presage
3. Process
4. Products
5. Collis
6. Pham & Taylor
7. Chen, Chavez, Ong & Gunderson
8. Rawolle, Schultheiss, Strasser & Kehr
9. Valiente, Swanson & Eisenberg
10. Lin & Zhao
11. Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth
12. Price
13. Browman & Destin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

و راچکین[1]، ۲۰۱۵) را می‌توان در زمره عوامل درونی قرار داد. از جمله عوامل درونی، می‌توان به پرخاشگری اشاره کرد.

پرخاشگری به منزلهٔ یکی از عناصر هیجان، امروزه از آسیب‌های در حال گسترش مدارس است. لوپز، جیمنز و مورنو[2] (۲۰۱۸) در این‌باره فقدان آموزشهای مناسب اجتماعی ـ هیجانی در مدارس را از عوامل شیوع پرخاشگری می‌دانند. گراوند و منشی (۱۳۹۴) و بخشی‌پور، میکائیلی و عیسی‌زادگان (۱۳۹۷) به رشد پرخاشگری در مدارس اشاره کرده‌اند که نیازمند گسترش برنامه‌های پیشگیری از پرخاشگری در مدارس است. بر اساس آمار رسمی سازمان پزشکی قانونی ایران در سال ۱۳۹۷، آمار مراجعه‌کنندگان به این سازمان به‌دلیل نزاعهای خانوادگی یا خیابانی ۵۸۰/۰۷۰ نفر و در ده ماه اول سال ۱۳۹۸، به تعداد ۴۹۹/۸۳۸ نفر بوده است (سازمان پزشکی قانونی، ۱۳۹۸). از این‌رو ضروری است که راهکارهای پیشگیرانه اعمال شود تا کنترل جامعه از دست خارج نشود. بر اساس مدل پرخاشگری باس و پری[3] (۱۹۹۲) پرخاشگری از سه بعد کلی تشکیل شده است: ۱. بعد ابزاری یا حرکتی، این بعد به‌شکل پرخاشگری کلامی و جسمانی نمایان می‌شود و هدف اصلی آن آسیب رساندن به دیگران است. ۲. بعد عاطفی و هیجانی، که به‌صورت خشم بروز می‌کند ۳. بعد شناختی، این عامل که خصومت نام دارد، سبب ایجاد احساس غرض‌ورزی، دشمنی و کینه‌توزی نسبت به دیگران می‌شود. این ابعاد پرخاشگری می‌توانند زمینه بروز انواع آسیبهای جسمانی و روانشناختی را فراهم کنند.

در مورد علل پرخاشگری می‌توان به عوامل زیست‌شناختی مانند سطح تستوسترون، عوامل خانوادگی مانند شیوه‌های فرزندپروری، طرد و سهل‌گیری از سوی والدین و عوامل فردی مانند شایستگی و دانش هیجانی اشاره کرد (ماسن، کیگان، هوستون و کانجر[4]، ۲۰۰۷). فقدان دانش هیجانی متناسب با سن، کودک را در معرض خطر پرخاشگری قرار می‌دهد (سالیوان، کارمدی و لوئیس[5]، ۲۰۱۰). بنابراین شناخت عوامل مؤثر در پرخاشگری دانش‌آموزان و روشهای مناسب برای تعدیل این رفتارها، امری ضروری است، که یکی از این عوامل مؤثر، تنظیم هیجان است.

تنظیم هیجان[6] به راهبردهایی اطلاق می‌شود که به‌منظور کاهش، افزایش یا نگهداری تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و می‌تواند بر دانش هیجانی دانش‌آموزان بیفزاید (گراس و تامپسون[7]، ۲۰۰۷). مدل فرایند تنظیم هیجانی (گراس، ۱۹۹۸)، استراتژیهای تنظیم هیجانی را بر اساس موقعی که آنها بر این فرایند در طول ارزیابی موقعیتهای بالقوه یا در طول تعدیل تمایلات پاسخها تأثیر می‌گذارند، طبقه‌بندی می‌کند. ارزیابی مجدد شناختی و بازداری بیانگر دو استراتژی تنظیم هیجانی‌اند که می‌توانند

1. Elmelid, Stickley, Lindblad, Schwab-Stone, Henrich & Ruchkin
2. López, Jiménez & Moreno
3. Buss & Perry
4. Mussen, Kagan, Houston & Conger
5. Sullivan, Carmody & Lewis
6. Cognitive emotion regulation
7. Gross & Thompson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

از نظر فیزیکی، رفتاری و تجربی تغییراتی را به‌وجود آورند که با توجه به اینکه چه زمانی، قبل یا بعد از بروز هیجانات اتفاق می‌افتند، از همدیگر تمایز داده می‌شوند (گراس و جان[1]، ۲۰۰۳).

پژوهشهای بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان را بر سازگاری اجتماعی و ستاری، پورشهریار و شکری (۱۳۹۴) نقش آن را بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان مؤثر دانسته اند. نتایج مطالعات فرنزل، گوتز، استفنز و جاکوب[2](۲۰۱۱) با توجه به احساساتی مانند لذت، عصبانیت و اضطراب، در امر تدریس نشان می‌دهند معلمانی که لذت بردن را در امر تدریس نشان‌می‌دهند، دانش‌آموزان آنان گزارش درسی با کیفیت را می‌دهند و دانش‌آموزان معلمانی که دارای خشم و اضطراب‌اند، گزارش درسی باکیفیت پایین را می‌دهند. احساسات مثبت سبب تحریک اثرات مثبت می‌شود، در صورتی که احساسات منفی، سبب تحریک اثرات منفی می‌شود (رودریگو ـ روئیز[3]، ۲۰۱۶). برخی مطالعات نیز به‌طور مستقیم بر تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند (میکائیلی، رجبی، عباسی و زمانلو، ۱۳۹۳؛ کوکورادا[4]، ۲۰۱۶). هیجانات خوشایند همراه با برخورداری از مهارت تنظیم هیجان سبب کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشگاهی می‌شود (ویلاویسنسیو و برناردو[5]، ۲۰۱۳). با این‌حال مروری بر مطالعات پیشین نشان داده که پژوهشهای صورت گرفته در زمینه اثربخشی تنظیم هیجان بر بروندادهای تحصیلی غالباً به بررسی اثرات غیرمستقیم آن پرداخته‌اند و مطالعاتی که به‌صورت مستقیم به عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، بسیاری از مؤلفه‌های فام و تیلور (۱۹۹۹) را لحاظ نکرده‌اند. از این‌رو مطالعه حاضر در صدد است تا به این پرسش پاسخ دهد که آیا آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پرخاشگری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون باگروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان بوده است. برای نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، با روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۲۰۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. با پیش‌آزمون پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) و بر اساس آزمون غربالگری ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در این پژوهش که دارای بالاترین نمره پرخاشگری(۶۵) و عملکرد تحصیلی(۸۵) ضعیفی بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین این دانش‌آموزان از نظر جسمی سالم بودند و مشکلی از نظر حضور در جلسات نداشتند. پس از آن به روش تصادفی در دو گروه، یک گروه آزمایش (۱۵ دانش‌آموز) و یک گروه کنترل (۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند و بسته آموزشی

1. John
2. Frenzel, Götz, Stephens & Jacob
3. Rodrigo-Ruiz
4. Cocoradă
5. Villavicencio & Bernardo

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

تنظیم هیجان گراس فقط برای گروه آزمایشی در ۸ جلسه یک و نیم ساعته بعد از پایان کلاسهای درسی اجرا و گروه کنترل آموزش عادی مدرسه را دریافت کرده‌اند. همچنین، والدین دانش‌آموزان، اطلاع و رضایت کامل از برنامه داشتند و همکاری آنها سبب شد تا حد امکان متغیرهای مزاحم کنترل شوند، سپس از هر دو گروه پس‌آزمون پرخاشگری و عملکرد تحصیلی به عمل آمد.

■ رعایت ملاحظات اخلاقی

نحوه برگزاری کلاسها، زمان و تعداد جلسات برای آزمودنیها توضیح داده شد و آنها آگاهانه در این کلاسها شرکت کردند. به آنان گفته شد که هر زمانی که مایل بودند می‌توانند آزمایش را ترک کنند. همچنین به آنها گفته شد اطلاعات فقط در اختیار پژوهشگر خواهد بود و نتیجه پژوهش اعلام خواهد شد.

■ ابزارهای اندازه‌گیری

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی تنظیم هیجان گراس (اقتباس از اعظمی، سهرابی، برجعلی و چوپان، ۱۳۹۲)

جلسه	محتوای جلسات
اول	● آشنایی با گروه و رهبر گروه، معرفی برنامه آموزشی، قواعد گروه و تنظیم اهداف
دوم	● ارائه آموزش هیجانی، بحث چیستی هیجان؛ آموزش یادداشت روزانهٔ حالتهای هیجانی، دادن تکلیف
سوم	● مرور تکالیف جلسه قبل، ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارتهای هیجانی، تکمیل فرم خود ارزیابی پاسخهای هیجانی، دادن تکلیف
چهارم	● مرور تکالیف جلسه قبل، شناسایی راهبردهای خودتنظیمی، فرم ارزیابی واکنش افراد به هیجان (مهارتهای هیجانی و میزان اثربخشی آن)؛ آموزش (ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزانندهٔ هیجان، مهارت حل مسئله، مهارتهای میان ـ فردی)، دادن تکلیف
پنجم	● مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش (مهارتهای تغییر توجه؛ فرایندهای تنظیم هیجان مطابق با مدل کیفیت هیجان گراس و تامپسون (۲۰۰۷)، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه)، دادن تکلیف و بازخوردگیری از جلسات قبلی
ششم	● مرور تکالیف جلسه قبل، تغییر ارزیابیهای شناختی، دادن تکلیف.
هفتم	● مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش (تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، ابراز هیجان، اصلاح رفتار، راهبرد تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس. مثلاً انجام دادن فعالیت، تحرک و ... به هنگام افسردگی)، ایجاد آرمیدگی جسمانی (ریلکسیشن) به روش جاکوبسن، دادن تکلیف.
هشتم	● ارزیابی و کاربرد، اجرای پس‌آزمون و نظرسنجی کلی از دوره

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

● **پرسشـــنامه پرخاشـــگری باس و پری:** نسـخه جدیـد پرسشنـــامه پرخاشـگری را که نسـخه قبلـی آن پرسشـنامه خصومـت بود، بـاس و پری (۱۹۹۲) مـورد بازنگری قـرار دادند. ایـن پرسشـنامه ابـزاری خـود ـ گزارشـی اسـت کـه شـامل ۲۹ عبـارت و چهـار زیرمقیـاس پرخاشـگری بدنـی، پرخاشـگری کلامـی، خشـم و خصومـت اسـت. روایـی فـرم اصلـی ایـن پرسشـنامه را سـازندگان آن محاسـبه و بـرای عوامـل پرخاشـگری بدنـی، کلامـی، خشـم و کینـه‌ورزی (خصومـت) بـه ترتیـب ۰/۸، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ گـزارش کرده‌انـد. در مطالعـه سـامانی (۱۳۸۶) مقـدار همسـانی درونـی بـه روش آلفـای کرونبـاخ برای پرخاشـگری بدنی ۰/۷۹، کلامـی۰/۷۹، خشـم۰/۸۳ و کینـه‌ورزی (خصومـت) ۰/۷۷ به‌دسـت آمـده اسـت. در مطالعـه حاضـر نیـز بـرای بررسـی پایایی ابـزار از آزمون آلفای کرونباخ اسـتفاده شـده که بـه ترتیـب مقادیـر ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ بـرای مؤلفه‌هـای پرخاشـگری به‌دسـت آمده است.

● **پرسشـــنامه ســـنجش عملکرد تحصیلی:** پرسشـنامه عملکـرد تحصیلـی دانش‌آموزان اقتباسـی از پژوهشـهای فـام و تیلـور (۱۹۹۹) اسـت کـه درتـاج (۱۳۸۳) برای جامعـه ایران اعتباریابـی کـرده اسـت. آزمـون عملکـرد تحصیلی بـا ۴۸ سـؤال، ۵ حوزه مربوط بـه عملکرد تحصیلـی شـامل خودکارآمـدی، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶؛ تأثیـرات هیجانـی، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹؛ برنامه‌ریزی، ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۴۰، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۸؛ فقدان کنترل پیامد، ۵، ۶، ۳۷، ۳۸ و انگیزش، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۹، ۴۱، ۴۲، ۴۷ را مـورد سـنجش قـرار می‌دهـد. در پژوهـش قلتـاش و همـکاران (۱۳۸۹) روایـی محتوایـی پرسشـنامه را اسـاتید تأییـد کـرده و پایایـی پرسشـنامه بـا آلفای کرونبـاخ ۰/۸۴ به‌دسـت آمـده اسـت. در پژوهـش درتـاج (۱۳۸۳) روایـی محتوایـی ایـن پرسشـنامه را اسـاتید مـورد تأییـد قـرار داده‌انـد. همچنین روایی سـازه این مقیـاس با روش تحلیـل عاملـی مـورد تأییـد قـرار گرفتـه اسـت. پایایـی پرسشـنامه بـا روش آلفـای کرونباخ بـرای بعـد خودکارآمـدی ۰/۹۲، تأثیـرات هیجانـی ۰/۷۳، برنامه‌ریـزی ۰/۹۳، فقـدان کنترل پیامـد ۰/۶۴ و بـرای بعـد انگیـزش۰/۷۴ گـزارش شـده اسـت. در مطالعه حاضر نیـز پایایی با آزمـون آلفـای کرونباخ، برای بعـد خودکارآمـدی ۰/۸۰، تأثیرات هیجانـی ۰/۷۸، برنامه‌ریزی ۰/۸۸، فقـدان کنتـرل پیامـد ۰/۷۰ و بـرای بعـد انگیـزش ۰/۸۴ به‌دسـت آمده اسـت.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروههای آزمایشی و کنترل نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس آزمون پرخاشگری گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
آزمایش	پرخاشگری کل	پیش‌آزمون	۱۵	۸۵/۵۳	۱۴/۲۸	۰/۶۳	- ۰/۳۶
		پس‌آزمون	۱۵	۶۲/۹۳	۱۴/۰۷	۰/۶۶	- ۰/۷۶
	پرخاشگری بدنی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۸/۲۶	۶/۳۶	- ۰/۳۸	- ۰/۹۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۸/۶۰	۳/۹۶	۰/۵۰	۰/۸۲
	پرخاشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۵/۶۶	۲/۳۵	- ۰/۲۹	- ۰/۰۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۰/۹۳	۱/۹۸	۰/۳۶	۰/۱۹
	خشم	پیش‌آزمون	۱۵	۱۹/۴۰	۵/۲۸	۰/۹۰	- ۰/۴۸
		پس‌آزمون	۱۵	۱۴/۴۶	۳/۱۸	۱/۵۰	۲/۹۱
	خصومت	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۱۳	۴/۹۲	- ۰/۷۵	- ۰/۳۹
		پس‌آزمون	۱۵	۱۴/۹۳	۳/۴۵	۱/۴۵	۱/۸۱
کنترل	پرخاشگری کل	پیش‌آزمون	۱۵	۸۱/۴۶	۸/۵۴	۰/۳۵	- ۰/۰۹
		پس‌آزمون	۱۵	۷۱/۱۳	۹/۶۶	۰/۱۵	- ۰/۵۲
	پرخاشگری بدنی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۶/۶۶	۴/۵۳	- ۰/۲۹	- ۰/۵۳
		پس‌آزمون	۱۵	۲۳/۴۰	۴/۷۳	۰/۵۲	۰/۶۹
	پرخاشگری کلامی	پیش‌آزمون	۱۵	۱۳/۴۶	۲/۶۴	۰/۵۶	- ۰/۲۷
		پس‌آزمون	۱۵	۱۳/۰۱	۲/۵۹	۱/۱۶	۲/۳۱
	خشم	پیش‌آزمون	۱۵	۱۸/۲۶	۲/۸۹	۰/۱۶	- ۰/۲۸
		پس‌آزمون	۱۵	۱۷/۱۳	۲/۲۹	۰/۱۸	- ۱/۲۳
	خصومت	پیش‌آزمون	۱۵	۲۲/۷۳	۴/۲۵	- ۰/۰۶	- ۰/۲۲
		پس‌آزمون	۱۵	۲۱/۰۱	۳/۳۳	- ۰/۲۲	- ۰/۱۷

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

جدول ۳. شاخصهای توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد تحصیلی

گروه	متغیر	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
آزمایش	خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۳/۴۰	۳/۵۴	۰/۲۶	– ۰/۴۱
		پس‌آزمون	۱۵	۳۱/۶۶	۱/۷۲	– ۰/۴۷	– ۰/۲۸
	تأثیرات هیجانی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۰/۸۰	۶/۱۱	۰/۱۸	– ۰/۲۲
		پس‌آزمون	۱۵	۱۳/۲۶	۵/۲۱	۱/۳۷	۰/۷۳
	برنامه‌ریزی	پیش‌آزمون	۱۵	۳۴/۲۰	۵/۴۶	– ۰/۸۲	۲/۰۹
		پس‌آزمون	۱۵	۵۵/۰۶	۵/۸۸	– ۰/۳۴	– ۱/۰۵
	فقدان کنترل پیامد	پیش‌آزمون	۱۵	۱۰/۵۳	۲/۳۲	۰/۱۱	۰/۱۴
		پس‌آزمون	۱۵	۶/۸۶	۱/۳۰	۰/۷۳	۱/۱۲
	انگیزش	پیش‌آزمون	۱۵	۳۶/۰۷	۵/۰۹	– ۱/۱۲	۱/۸۱
		پس‌آزمون	۱۵	۵۱/۷۳	۴/۹۷	– ۰/۳۳	– ۰/۶۴
کنترل	خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۱۵	۲۲/۴۰	۴/۵۴	– ۰/۶۱	۰/۳۲
		پس‌آزمون	۱۵	۲۴/۶۰	۴/۴۳	– ۰/۷۱	– ۰/۱۸
	تأثیرات هیجانی	پیش‌آزمون	۱۵	۳۱/۲۰	۵/۰۸	– ۰/۰۷	– ۱/۰۲
		پس‌آزمون	۱۵	۲۹/۸۶	۴/۵۳	– ۰/۰۸	– ۱/۲۲
	برنامه‌ریزی	پیش‌آزمون	۱۵	۳۸/۸۰	۴/۹۳	– ۰/۷۵	۱/۱۳
		پس‌آزمون	۱۵	۴۱/۴۶	۶/۰۱	– ۰/۳۶	– ۰/۵۹
	فقدان کنترل پیامد	پیش‌آزمون	۱۵	۱۱/۹۳	۲/۷۳	۰/۵۱	– ۰/۲۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۱/۱۳	۲/۳۲	– ۰/۱۸	– ۰/۵۷
	انگیزش	پیش‌آزمون	۱۵	۴۱/۸۶	۳/۵۸	۰/۸۱	۱/۱۲
		پس‌آزمون	۱۵	۴۱/۳۳	۴/۱۶	– ۰/۴۳	– ۰/۴۷

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

شاخصهای توصیفی میانگین و انحراف استاندارد در جداول ۲ و ۳ پراکندگی مناسب داشته و شاخصهای چولگی و کشیدگی (مابین ۱/۹۶ ±) نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها دارد. در ادامه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش گزارش شده است.

۱. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای تعیین تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر نمره کل پرخاشگری از تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شده است و برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های پرخاشگری از کوواریانس چند متغیره بهره‌گیری شده است. نتایج آزمون شیب رگرسیون برای نمره کل پرخاشگری (f=۱/۸۵ ، P=۰/۱۸) نشان داد که مفروضه همسانی شیب رگرسیون معنادار نیست. نتایج آزمون لون نیز (f=۰/۹۳ ، P=۰/۳۴) نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانسها رعایت شده است و نتایج همبستگی میان متغیر وابسته و متغیر هم‌تغییر (۳۰٪) بوده که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده است. نتایج آزمون کوواریانس در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در نمره کل پرخاشگری

منبع	SS	MS	F	P	اندازه اثر	درجه آزادی
گروه	۷۲۸/۶۳	۷۲۸/۶۳	۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۱۴	۱ و ۲۷
خطا	۴۶۲۰/۰۴	۱۷۱/۱۱				

با توجه به جدول ۴ آماره (f =۴/۲۵ ، P < ٪۵ ، ۱ و ۲۷ =D و ۱۴٪ = d) d اندازه اثر کوهن است، که معنادار است و این نشان می‌دهد که میان دو گروه در میزان پرخاشگری تفاوت معنادار وجود دارد. برای بررسی اینکه میانگین کدام‌یک از گروهها در پس‌آزمون پرخاشگری پس از تعدیل و کنترل نمرات پیش‌آزمون بیشتر است میانگینهای تعدیل شده را در جدول ۵ آورده‌ایم. این جدول نشان می‌دهد که گروه آزمایش با میانگین (۶۲/۰۸) نمرات کمتری نسبت به گروه کنترل (۷۲/۰۴) دارد.

جدول ۵. میانگینهای تعدیل‌شده پس‌آزمون پرخاشگری

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایشی	۶۲/۰۸	۳/۴۰
کنترل	۷۲/۰۴	۳/۴۰

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

در ادامه برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر هر یک از ابعاد پرخاشگری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. نتایج آزمون (۰/۴۷ = لامبدای‌ویکلز، ۰/۰۶= p) نشانگر رعایت مفروضه شیب رگرسیون بود. مفروضه همگنی ماتریس واریانس‌ها نیز با مقادیر (۱۱/۷۶= ام‌باکس، ۰/۴۴ =P) نشان می‌دهد که این پیش‌فرض نیز رعایت شده است. نتایج آزمون چندمتغیره با مقدار (۰/۴۱= لامبدای ویکلز، ۰/۰۰۱ > P) معنادار بود. در جدول ۶ نتایج اثرات میان ـ گروهی گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس اثرات میان ـ گروهی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های پرخاشگری

مؤلفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	p	اندازه اثر	درجه آزادی
پرخاشگری بدنی	۱۸۶/۲۱	۳۱۳/۱۶	۱۸۶/۲۱	۱۳/۰۴	۱۴/۲۷	۰/۰۱	۰/۳۷	۱و۲۴
پرخاشگری کلامی	۳۶/۰۶	۸۱/۸۲	۳۶/۰۶	۳/۴۰	۱۰/۵۷	۰/۰۱	۰/۳۰	۱و۲۴
خشم	۴۳/۰۲	۱۶۷/۶۳	۴۳/۰۲	۶/۹۸	۶/۱۶	۰/۰۱	۰/۲۰	۱و۲۴
خصومت	۲۴۳/۷۹	۲۳۳/۶۵	۲۴۳/۷۹	۹/۷۳	۲۵/۰۴	۰/۰۱	۰/۵۱	۱و۲۴

۲. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر هر یک از ابعاد عملکرد تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. مقادیر (۰/۲۷= لامبدای‌ویکلز ، ۳/۰۹=f ، ۰/۰۹ =P) نشان‌دهنده رعایت پیش‌فرض شیب رگرسیون بود. همگنی واریانسها نیز با مقادیر (۲۷/۴۵= ام باکس، ۱/۴۷=f ، ۰/۱۱ =P) نشان‌دهنده رعایت این مفروضه بود. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیره با مقادیر (۰/۲۸= لامبدای ویکلز، ۹/۶۸ = f ، ۰/۰۰۱>P) نشان‌دهنده تفاوت معنادار میان گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در نمرات پس‌آزمون است. نتایج بررسی همبستگی میان متغیر وابسته و متغیر هم‌تغییر برای متغیرهای خودکارآمدی (۰/۴۱)، تأثیرات هیجانی (۰/۴۰)، برنامه‌ریزی (۰/۲۹)، فقدان کنترل (۰/۳۳) و انگیزش (۰/۳۴) بود که در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. در جدول۷ نتایج اثرات میان‌ـگروهی برای مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی گزارش شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

مؤلفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	p	اندازه اثر
خودکارآمدی	۱۵۶/۷۰	۲۲۱/۰۱	۱۵۶/۷۰	۹/۶۰	۱۶/۳۰	۰/۰۱	۰/۴۵
تأثیرات هیجانی	۳۶۸/۳۲	۳۴۷/۴۴	۳۶۸/۳۲	۱۵/۱۱	۲۴/۳۸	۰/۰۱	۰/۴۴
برنامه‌ریزی	۶۳۰/۲۳	۸۶۹/۲۵	۶۳۰/۲۳	۳۷/۷۹	۱۶/۶۷	۰/۰۱	۰/۳۴
فقدان کنترل	۴۹/۸۳	۴۱/۶۴	۴۹/۸۳	۱/۸۱	۲۷/۵۱	۰/۰۱	۰/۳۷
انگیزش	۳۵۹/۲۰	۵۴۳/۲۸	۳۵۹/۲۰	۲۳/۶۲	۱۵/۲۱	۰/۰۱	۰/۴۱

با توجه به جدول ۷ آماره f و سطح معناداری ۱٪ = p نشان می‌دهد که تفاوت میان گروه کنترل و گروه آزمایشی در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی معنادار است. بررسی میانگینهای دو گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل، کاهش یافته‌اند (جدول ۸).

جدول ۸. میانگینهای تعدیل‌شده پس‌آزمون ابعاد عملکرد تحصیلی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	آزمایشی	۳۱/۴۸	۱/۰۱
	کنترل	۲۴/۷۷	۱/۰۱
تأثیرات هیجانی	آزمایشی	۱۶/۴۲	۱/۲۶
	کنترل	۲۶/۷۱	۱/۲۶
برنامه‌ریزی	آزمایشی	۵۴/۹۹	۱/۹۹
	کنترل	۴۱/۵۳	۱/۹۹
فقدان کنترل	آزمایشی	۷/۱۰	۰/۴۳
	کنترل	۱۰/۸۹	۰/۴۳
انگیزش	آزمایشی	۵۱/۶۱	۱/۵۷
	کنترل	۴۱/۴۵	۱/۵۷

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

فرضیه اول: آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

در مطالعه حاضر برای بررسی فرضیه اول از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شده و برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های پرخاشگری از کوواریانس چندمتغیره بهره‌گیری شده است. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان احتمالاً سبب کاهش پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در میان دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج مطالعات هسیه و چن[1] (۲۰۱۷)، سَس، سنتاگوتایی و هافمن[2] (۲۰۱۱)، گراوند و منشی (۱۳۹۴)، محبوبی، کریمی و زارع (۱۳۹۷)، برجعلی، اعظمی، چوپان و عرب قهستانی (۱۳۹۴)، حصارسرخی، طیبی، اصغری نکاح و باقری (۱۳۹۵)، سالیوان، هلمز[3]، کلیور[4] و گودمن[5] (۲۰۱۰) و داناهیو، گورنسون، مک‌کلور و فان‌ماله[6] (۲۰۱۴) همسوست. مروری بر پیشینه پژوهشی، مورد متناقضی را نشان نداده است. به نظر می‌رسد مطالعات صورت گرفته در زمینهٔ اثربخشی تنظیم هیجان با کاهش پرخاشگری متفق‌القول‌اند. مطالعات محبوبی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که آموزش خودکنترلی هیجانی منجر به کاهش پرخاشگری فیزیکی دانشجویان شده است.

در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که یکی از علل مهم در ایجاد و بروز رفتارهای پرخاشگرانه، وجود نوعی اختلال در نظم هیجانی است. این در حالی است که آموزش راهبردهای تنظیم هیجان می‌تواند به‌صورت هشیار یا ناهشیار منجر به تنظیم نظام هیجانی فرد و لذا کاهش پرخاشگری شود (گراوند و منشی، ۱۳۹۴)، در این زمینه کوشه و گرینبرگ[7] (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای دریافتند که آموزش مهارتهای هیجانی نه تنها سبب سازش یافتگی افراد می‌شود، بلکه مشکلات میان‌ـفردی، افسردگی و هیجانات منفی را کاهش می‌دهد و میزان صمیمیت، مردم‌آمیزی و مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد. از این‌رو، برای افراد با مشکلات تنظیم هیجانی آموزش در زمینهٔ تکنیکهای گوناگون تنظیم هیجانی متمرکز بر به‌کارگیری آگاهانه هیجانات و اصلاح و تعدیل پاسخهای هیجانی بسیار ضروری و اساسی است. همان‌طورکه در مطالعه حاضر این آموزشها به اجرا در آمد، در مورد مکانیسم تأثیرگذاری تنظیم هیجان بر پرخاشگری می‌توان چنین مفهوم‌سازی کرد که توانایی تنظیم هیجانات به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر رشد بهنجار می‌تواند تعامل میان ـ فردی مؤثر، تصمیم‌گیری و رفتارهای سازگارانه را موجب شود (برجعلی و همکاران، ۱۳۹۴)، بنابراین می‌توان بیان کرد که در این پژوهش احتمالاً تنظیم هیجان بر پرخاشگری تأثیر دارد.

1. Hsieh & Chen
2. Szasz, Szentagotai & Hofmann
3. Helms
4. Kliewer
5. Goodman
6. Donahue, Goranson, McClure & Van Male
7. Kusché & Greenberg

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

فرضیه دوم: آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر هر یک از ابعاد عملکرد تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. نتایج نشان داده که بر اساس مداخله تنظیم هیجان میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش در گروه آزمایش افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل کاهش یافته است. اثربخشی هیجان و تنظیم هیجان بر بروندادهای تحصیلی، به‌ویژه عملکرد تحصیلی در مطالعات بسیاری (البدارین[1]، ۲۰۱۶؛ کاپا آیدین[2]، ۲۰۰۹؛ احمد، وان درورف، کویپر و مینارت[3]،۲۰۱۳؛ بوریچ و سوریچ[4]،۲۰۱۲؛ پکران، گوتز، تیتز و پری[5]، ۲۰۰۲؛ لنینبرینک‌ـگارسیا[6] و پکران،۲۰۱۱؛ پکران و شوتز[7]،۲۰۰۷؛ پکران، الیوت[8] و مایر[9]، ۲۰۰۹؛ فرید[10]، ۲۰۱۱)، نشان داده شده است که با نتایج مطالعه حاضر همسوست. دراین راستا، البدارین (۲۰۱۶) در مطالعه خود که با هدف بررسی راهبردهای تنظیم هیجان به منزلهٔ پیش‌بینهای پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه پرداخته، نشان داده است که راهبردهای تنظیم هیجان با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است.

افزون بر مطالعاتی که به‌طور مستقیم به رابطهٔ میان تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، برخی مطالعات نیز به اثر غیرمستقیم هیجانات پرداخته‌اند، مثلاً کوشه وگرینبرگ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای دریافته‌اند که آموزش مهارتهای هیجانی منجر به افزایش سازگاری، کاهش افسردگی و افزایش مسئولیت‌پذیری و روابط میان‌ـفردی می‌شود که می‌توانند به‌صورت غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی اثری مثبت داشته باشند. در این زمینه، همچنین ریچاردسون، آبراهام و باند[11](۲۰۱۲) به رابطه میان هیجان با خودکارآمدی اشاره کرده‌اند و از آنجایی که خودکارآمدی تحصیلی بالاترین همبستگی مثبت را با عملکرد تحصیلی دارد می‌تواند در روابط میان هیجانات و عملکرد نقش واسطه را داشته باشد. حیات، اسمی، رضایی و نبیئی (۱۳۹۶) و رحمتی و غفاری (۱۳۹۴) نیز به نتایجی مشابه دست یافته‌اند. هر چند در تبیین این روابط به نکاتی اشاره شد، اما نقش متغیرهایی همچون اضطراب امتحان در این تبیین می‌تواند راهگشا باشد. از آنجایی که مقطع پیش‌دانشگاهی در واقع مقطع ورود به آزمون کنکور است، اضطراب امتحان و اضطراب تحصیل هر دو می‌توانند تأثیری چشمگیر بر عملکرد تحصیلی فرد

1. Al-badareen
2. Capa-Aydin
3. Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert
4. Burić & Sorić
5. Pekrun, Goetz, Titz & Perry
6. Linnenbrink-Garcia
7. Schutz
8. Elliot
9. Maier
10. Fried
11. Richardson, Abraham & Bond

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

داشته باشند. این در حالی است که تنظیم هیجـان می‌تواند اضطراب امتحـان را کاهـش و از سویی خودکارآمدی فرد را افزایش دهد که هر دو منجر به عملکرد تحصیلی بالا می‌شوند. در این زمینه هن و گروشیت[1] (۲۰۱۴) نشان داده‌اند که تنظیم هیجانی اثری مثبت بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین گالا و وود[2](۲۰۱۲) به‌عنوان نمونه، نشان داده‌اند که تنظیم هیجان با کاهش اضطراب تحصیلی و اضطراب امتحان همراه است. بر اساس یافته‌های این پژوهش احتمالاً تنظیم هیجان می‌تواند بر عملکرد تحصیلی اثری مثبت داشته باشد.

■ محدودیتهای پژوهشی ■

اول اینکه محدود بودن جامعه مورد مطالعه به جامعه آماری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان که توانایی تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. دوم اینکه از ابزار خود ـ گزارش‌دهی استفاده شده و در نتیجه عدم توانایی کنترل سایر متغیرهای مؤثر (از جمله تجارب فردی دانش‌آموزان) وجود داشته است. سوم اینکه افت آزمودنی به دلایل متفاوت در مداخله آموزشی از مهم‌ترین محدویتهای مطالعه حاضر بود. با این حال یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان احتمالاً برکاهش پرخاشگری و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

■ پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی ■

۱. در پژوهشهای آتی نقش جنسیت را به‌مثابه متغیر تعدیل کننده، در بررسی اثربخشی تنظیم هیجان بر پرخاشگری و عملکرد تحصیلی در مقاطع مختلف مورد مطالعه قرار دهند.

۲. از مسئولان آموزش و پرورش خواسته شود که فعالیتها و کارگاههای آموزش تنظیم هیجان را در مدارس اجرایی کنند.

۳. لوحهای فشرده آموزشی و بروشورهای آموزشی مناسب در مورد تنظیم هیجانها را برای والدین و دانش‌آموزان تهیه کنند.

۴. مطالعات آتی می‌توانند میزان متغیرهایی مانند کمک‌طلبی یادگیری، اهمال‌کاری، اشتیاق تحصیلی یا خودارزشمندی را به‌عنوان دیگر متغیرهای وابسته وارد مطالعه کنند.

۵. برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج این پژوهش، آن را در مقاطع دیگر آموزشی و با سایر متغیرهای نزدیک، مطالعه و بررسی کنند.

1. Hen & Goroshit
2. Galla & Wood

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

منابع

REFERENCES

اعظمی، یوسـف؛ سهرابی، فرامرز؛ برجعلی، احمد و چوپان، احمد. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر کاهش خشم در افراد وابسته به مواد مخدر. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۴ (۱۶)، ۵۳ـ۶۸.

بخشـی‌پور، ابوالفضل؛ میکائیلی، فرزانه و عیسی‌زادگان، علی. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی مداخلات مبتنی بر همبسته‌های هیجانی و اجتماعی بر کاهش نشـانه‌های پرخاشگری در نوجوانان بزهکار پسر استانهای خراسان شمالی و رضوی. *مجله علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۱۰(۴)، ۱۰۹ـ۱۱۷.

برجعلی، احمد؛ اعظمی، یوسف؛ چوپان، حامد و عرب قهستانی، داود. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس بر میزان پرخاشگری در افراد وابسته به مواد. *نشریه توانبخشی در پرستاری*، ۲(۱)، ۵۳ـ۶۵.

بیرامی، منصور؛ هاشـمی، تورج و عاشـوری، مجتبی. (۱۳۹۶). اثربخشـی آموزش تنظیم هیجان بر سـازگاری اجتماعی و حساسیت بین فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه پژوهشهای روانشناسی اجتماعی*، ۷(۲۷)، ۱ـ۱۴.

پورطاهـری، فروغ؛ زندوانیان نائینی، احمد و رحیمی، مهـدی. (۱۳۹۳). رابطه فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۲)، ۱۳۷ـ۱۵۷.

حصارسـرخی، ربابه؛ طبیبی، زهرا؛ اصغری نکاح، سید محسن و باقری، نادر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی و کاهش پرخاشگری کودکان بی سرپرست و بد سرپرست. *مجله روان شناسی بالینی*، ۸(۳)، ۳۷ـ۴۸.

حیات، علی اصغر؛ اسـمی، کرامت؛ رضایی، ریتا و نبیئی، پریسـا. (۱۳۹۶). رابطـه هیجانهای تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *فصلنامه پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۲۰ـ۲۹.

درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

رحمتـی، فرنگ و غفاری، الهه. (۱۳۹۴). نقش ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شـده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. *نشریه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۰(۴۰)، ۴۹ـ۷۲.

سازمان پزشکی قانونی ایران. (۱۳۹۸). *سالنامه آماری*. قابل بازیابی در: https://lmo.ir/web_directory/54011

سامانی، سیامک. (۱۳۸۶). بررسی پایایی و روایی پرسشنامۀ پرخاشگری باس و پری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳(۴)، ۳۵۹ـ۳۶۵.

سـتاری، بهزاد؛ پورشهریار، حسین و شـکری، امید. (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجانی پیشرفت بر کاهش هیجانهای منفی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشی روان شناسی مدرسه*، ۴(۱۴)، ۷۶ـ۹۳.

قلتاش، عباس؛ اوجی‌نژاد، احمدرضا و برزگر، محسـن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشـناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱(۴)، ۱۱۹ـ۱۳۵.

کیگان، جروم؛ کانجر، جان جین وی؛ ماسـن، پاول هنری و هوستون، آلتا کارول. (۱۳۸۵). *رشد و شخصیت کودک*، ترجمه مهشید یاسایی. تهران: انتشارات نشر مرکز. تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۷.

گراوند، پریوش و منشـی، علیرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارتهای اجتماعی بر پرخاشگری ارتباطی،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

آشکار و رفتار جامعه‌پسند نوجوانان پرخاشگر شهر خرم آباد. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۵(۱۱)، ۱۹۰ـ۱۹۹.

محبوبی، طاهر؛ کریمی، سید بهاالدین و زارع، حسین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش خودکنترلی هیجانی بر کاهش پرخاشگری فیزیکی دانشجویان دانشگاه پیام نور. *نشریه علمی ـ پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۱)، ۹۹ـ۱۱۴.

میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، ســعید؛ عباسی، مسلم و زمانلو، خدیجه. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه *روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲)، ۳۱ـ۵۳.

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 150-161.

Al-badareen, G. H. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, *10*(4), 680-686.

Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*: *What the student does* (4th ed.). Maidenhead, UK: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Browman, A. S., & Destin, M. (2016). The effects of a warm or chilly climate toward socioeconomic diversity on academic motivation and self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(2), 172-187.

Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test Hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 523-529.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(3), 452-459.

Capa-Aydin, Y. (2009). *High school students' emotions and emotional regulation during test taking*. Department of Educational Sciences, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Chen, P., Chavez, O., Ong, D. C., & Gunderson, B. (2017). Strategic resource use for learning: A self-administered intervention that guides self-reflection on effective resource use enhances academic performance. *Psychological Science*, *28*(6), 774-785.

Cocoradă, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the *Transilvania* University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 9*(2-Suppl), 119-128.

Donahue, J. J., Goranson, A. C., McClure, K. S., & Van Male, L. M. (2014). Emotion dysregulation, negative affect, and aggression: A moderated, multiple mediator analysis. *Personality and Individual Differences*, *70*, 23-28.

Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference?. *Journal of Adolescence, 45*, 174-182.

Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2011). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 129-151). Heidelberg: Springer.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 117-127.

Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, *52*(2), 118-122.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotional regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 116-124.

Hsieh, I-J., & Chen, Y. Y. (2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. *PLoS ONE*, *12*(4): e0175651.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Social-emotional learning and the elementary school child: A guide for educators* (pp. 140-161). New York: Teachers College Press.

Lin, Y., & Zhao, R. (2018). *Teacher effectiveness in improving both math academic achievement and social-emotional skills*. Available at SSRN 3117644.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 1-3.

López, E. E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema, 30*(1), 66-73.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 193-204.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 115-135.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.

Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313-331). Elsevier Academic Press.

Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(2), 250-260.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]

Price, H. (2015). *Social and emotional development*: *The next school reform frontier.* Washington, DC: Brookings.

Rawolle, M., Schultheiss, O. C., Strasser, A., & Kehr, H. M. (2017). The motivating power of visionary images: Effects on motivation, affect, and behavior. *Journal of Personality, 85*(6), 769-781.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387.

Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: Some evidence. *Journal of Education & Social Policy, 3*(4), 73-79.

Sullivan, M. W., Carmody, D. P., & Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Child Psychiatry & Human Development*, *41*(3), 285-298.

Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, *19*(1), 30-51.

Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy, 49*(2), 114-119.

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives, 6*(2), 129-135.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(2), 329-340.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.5.0]